PORTRAIT DE L'HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE DES ÉLÈVES DE 2e SECONDAIRE

Janvier 1986

Québec

PORTRAIT DE L'HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE DES ÉLÈVES DE 2e SECONDAIRE

Direction générale de l'évaluation
Direction du développement de l'évaluation

ISBN 2-550-08506-X

Dépôt légal - premier trimestre 1986

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. LA PRODUCTION ÉCRITE 2

1.1 L'instrument d'évaluation 2
1.2 Les résultats 3
1.3 Quelques pistes d'intervention pédagogique 6

2. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE 9

2.1 Les instruments d'évaluation 9
2.2 Les résultats 10
2.3 Quelques pistes d'intervention pédagogique 14

3. D'AUTRES ANALYSES 16

4. DES ACTIONS À ENTREPRENDRE 17

CONCLUSION 18

ANNEXE 1 Grille de correction du test de production écrite et résultats de mai 1984 20

ANNEXE 2 Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique 22

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'évaluation de fin de cycle, le ministère de l'Éducation a administré, en mai 1984, quatre tests de français à un échantillon d'élèves de 2e secondaire. Chaque test évaluait un objectif tiré du programme du premier cycle du secondaire; un des tests visait la production écrite alors que les trois autres mesuraient la compréhension écrite. Le but de ces tests était d'obtenir des données objectives concernant les apprentissages des élèves au regard des objectifs du nouveau programme de français.

Les résultats à ces tests représentent certainement un grand intérêt pour les enseignantes et les enseignants de français. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation juge important de leur faire parvenir ce rapport synthèse qui trace un portrait des habiletés des élèves de 2e secondaire en français écrit (écriture et lecture). Les résultats concernant le test de production écrite comportent plusieurs statistiques obtenues à l'aide de grilles de correction alors que les informations relatives aux tests de compréhension écrite sont présentées sous forme de conclusions ou d'observations.

Ce document permettra sans doute aux professeurs de français de se questionner, en groupe ou individuellement, sur les apprentissages réalisés par les élèves de même que sur l'application du programme, leurs approches pédagogiques et leurs pratiques en évaluation de l'écrit. Des pistes d'intervention pédagogique sont aussi présentées à l'intention des professeurs de français et des autres intervenants dans l'école.

1. LA PRODUCTION ÉCRITE

1.1 L'instrument d'évaluation[1]

Le test administré aux élèves visait à évaluer l'objectif terminal du programme de français de 2e secondaire: "Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours."

La situation d'évaluation présentée aux élèves comprenait:

a) une mise en situation qui leur fournissait une intention de communication et leur proposait un projet d'écriture; ils étaient invités à écrire un récit pour la revue Vie Pédagogique[2] afin d'illustrer un article sur l'habileté des élèves à écrire un récit d'aventures;

b) trois situations présentées comme éléments déclencheurs:

. le début d'un récit à terminer;
. l'illustration de la page couverture d'un livre;
. un fait de science-fiction;

c) les consignes qu'ils devaient respecter et les étapes qu'ils devaient suivre:

- les consignes leur donnaient des indications quant au contenu du récit, au fonctionnement des discours et de la langue ainsi qu'à la longueur du texte à produire (une page et demie à deux pages);

- les étapes se rapportaient au brouillon, à la révision du texte, à la copie définitive, à l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire, ainsi qu'au temps alloué à la production (90 minutes);

---

1. Le test de production écrite est disponible via la Banque d'instruments de mesure (BIM). Il est classé sous le programme SFRA2A (secondaire, français, 2e année), dans la catégorie "Autres instruments" et porte le numéro 08.

2. Sept textes parmi les meilleurs ont été publiés dans le numéro 35 de la revue (mars 1985) dans le cadre d'un article écrit par Lise Ouellet et intitulé "Ou'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire?".

d) un guide de révision: une dizaine d'énoncés permettaient aux élèves d'objectiver leur texte.

1.2 Les résultats

La grille de correction reprenait les consignes formulées à l'intention des élèves et reflétait les manifestations suggérées par l'objectif terminal, telles que présentées dans le programme. Elle comprenait les critères d'évaluation et leur description, une échelle quantitative et le nombre de points alloués. L'annexe 1[1] présente cette grille accompagnée, à droite, des fréquences[2] pour chaque critère et des moyennes pour chaque ensemble de critères et pour chaque rubrique.

Elle a été utilisée par quatre enseignants à qui le Ministère a confié la correction des textes d'élèves. Signalons que cette grille très détaillée a été élaborée pour les besoins particuliers de la Direction de l'évaluation pédagogique. Il est entendu que des enseignantes et des enseignants peuvent difficilement se servir de la grille intégrale lorsqu'ils corrigent régulièrement de 100 à 150 copies.

Afin d'avoir une meilleure idée de l'habileté à écrire des élèves au regard des rubriques "situation de communication", "fonctionnement des discours" et "fonctionnement de la langue", un premier seuil d'acceptation par critère[3] a été fixé de façon arbitraire, de même qu'un nombre de critères auxquels les élèves devaient avoir satisfait.

---

1. Ces résultats ont déjà été présentés dans la revue Vie pédagogique, numéro 35, mars 1985, pages 10 et 11.

2. Pourcentage d'élèves se situant à chacun des points de l'échelle.

3. Pour les critères 1, 2 et 3, le seuil a été fixé à 1; pour les critères 6, 7, 12, 13, 14, 15 et 16, il a été fixé à 2; pour les critères 4, 5, 8, 9, 10, 11 et 17, il a été fixé à 3.

Ainsi pour affirmer que les élèves étaient capables de tenir compte de la situation de communication, ils devaient satisfaire à sept critères sur huit. Ils devaient satisfaire à trois critères sur trois pour soutenir qu'ils tenaient compte du fonctionnement des discours et à quatre critères sur six pour affirmer qu'ils tenaient compte du fonctionnement de la langue.

L'application de ces seuils révèle que:

- 82% des élèves sont capables de tenir compte de la situation de communication: ils savent choisir et organiser les mots, les groupes de mots ou les phrases pour créer un univers fictif et imaginer une situation menaçante;
- près de 58% des élèves sont capables de tenir compte du fonctionnement du discours narratif et descriptif ainsi que de la syntaxe du discours;
- 68% des élèves sont capables de tenir compte du fonctionnement de la langue: ils satisfont à quatre des six critères qui s'y rattachent.

Certains critères reliés au fonctionnement de la langue causent des difficultés certaines aux élèves. Par exemple:

- 29% des élèves respectent les contraintes de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme: ils font huit erreurs grammaticales ou moins;
- 53% des élèves utilisent adéquatement la ponctuation prévue au programme;
- 66% des élèves respectent les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme: ils font cinq erreurs ou moins.

Par ailleurs, seulement 22% des élèves respectent simultanément les trois critères: ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale. En outre, 21% des élèves n'ont pas consulté le dictionnaire alors que 43% n'ont pas consulté la grammaire ou le code orthographique.

Face aux faiblesses des élèves concernant le respect du code écrit, une étude complémentaire a été menée ultérieurement afin de connaître le nombre réel et le type d'erreurs commises par les élèves, indépendamment des cas prévus au programme.

L'analyse des textes d'élèves à partir d'une grille largement inspirée des travaux de C. Bureau[1] a révélé que les élèves faisaient en moyenne 50,7 erreurs dans un texte qui comportait en moyenne 317 mots. Les erreurs se répartissaient dans les diverses catégories de la façon suivante:

Catégories		Nombre moyen d'erreurs
SYNTAXE:	ponctuation	14,27
GRAMMAIRE:	emploi et accord du verbe, conjugaison	12,91
ORTHOGRAPHE	D'USAGE	8,72
GRAMMAIRE:	accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant	6,96
SYNTAXE:	ordre et emploi des mots	3,64
GRAMMAIRE:	homophones	3,22
SÉMANTIQUE:	impropriétés sémantiques	0,95
LEXIQUE:	anglicismes	0,07
TOTAL		50,74

Si nous regroupons les catégories appelées traditionnellement "fautes d'orthographe" c'est-à-dire "grammaire" (verbes, accords, homophones) et "orthographe d'usage", nous constatons que ces erreurs représentent les trois cinquièmes de toutes les erreurs.

Des résultats plus détaillés et par sous-catégorie sont présentés à l'annexe 2.

1. Conrad Bureau, Le français écrit au secondaire, Québec, Documentation du Conseil de la langue française, numéro 19, 1985, 136 pages.

1.3 Quelques pistes d'intervention pédagogique

Écrire plus souvent

Près de deux élèves sur trois n'avaient écrit que deux récits d'aventures ou moins durant l'année scolaire; cette observation indique que les enseignantes et les enseignants devraient faire écrire les élèves plus souvent. En conséquence, ils devraient utiliser le point fort identifié au plan de la situation de communication afin d'encourager les élèves à écrire. Puisque le goût d'écrire ne semble pas être en cause (85% des élèves répondent qu'ils aiment écrire), ils devraient aussi profiter de cet intérêt pour faire écrire les élèves régulièrement, tout en trouvant des moyens pour que s'améliorent leurs points faibles, particulièrement la ponctuation, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Écrire correctement

Comme les élèves ne semblent pas se préoccuper de présenter un texte avec le moins d'erreurs possible, il faudrait sans doute que les enseignantes et les enseignants les amènent à comprendre qu'un texte écrit correctement a encore toute sa place dans notre société et que la façon d'y arriver peut tenir en partie de la bonne volonté que chacun et chacune y met.

À ce titre, les enseignants pourraient tirer profit de diverses stratégies telles que:

- l'envoi de textes à des interlocuteurs qui fournissent une rétroaction sur le message et sur sa forme;
- la publication de nombreux textes d'élèves, et non seulement les meilleurs;

- le dépôt de travaux à la bibliothèque pour consultation;
- l'affichage de certains textes;
- la participation à un journal scolaire ou de quartier;
- la préparation d'un recueil de textes qui s'adressent aux élèves d'un même niveau;
- l'utilisation de micro-ordinateurs et de logiciels de traitement de textes;
- etc.

Les commentaires des enseignants et l'identification des erreurs sont, sans contredit, des moyens qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions écrites. Ce travail très exigeant de rétroaction et de correction pourrait être partagé avec d'autres personnes qui maîtrisent la langue écrite, que ce soient des élèves, des enseignantes et des enseignants d'autres disciplines ou mis en disponibilité et même des parents.

Connaître ses forces et ses faiblesses

Il faut aussi rendre les élèves conscients de leurs forces et de leurs faiblesses personnelles afin de les motiver à travailler et de les inciter à aller chercher les connaissances et les techniques dont ils ont besoin pour améliorer leur compétence à communiquer. À ce sujet, les enseignantes et les enseignants pourront consulter la démarche proposée par un groupe d'enseignantes et d'enseignants de la région de Rimouski[1] qui vise à rendre les élèves conscients de leurs faiblesses et à enregistrer leurs progrès, particulièrement pour les cas de l'orthographe grammaticale. Les élèves pourraient ainsi constituer un dossier avec leurs productions écrites afin de noter leurs forces, leurs faiblesses et les progrès réalisés.

1. SIMARD, Guy, CÔTÉ, M., BÉLANGER, J., LEBRUN, G. et PLOURDE, G. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Sherbrooke, Éditions Naaman, juillet 1984, 78 pages.

Avoir le souci de la langue

Les enseignantes et les enseignants de français doivent aussi manifester aux élèves leur souci personnel pour une langue écrite de qualité. A cet égard, les exigences qu'ils ont envers les élèves doivent être claires, précises et cohérentes; celles-ci devraient aller jusqu'à considérer la qualité de l'écrit (lexique, syntaxe et orthographe) toutes les fois que les élèves ont un texte, un exercice ou une épreuve à remettre au professeur ou à tout autre interlocuteur que privilégie une situation donnée. Ils devraient aussi solliciter la collaboration du directeur ou de la directrice de l'école de même que celle des enseignantes et des enseignants des autres disciplines afin que les élèves reçoivent un message clair et univoque par rapport à la qualité de la langue dans l'école.

2. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

2.1 Les instruments d'évaluation[1]

Chaque test de compréhension écrite visait à évaluer un des objectifs terminaux suivants:

- Lire un récit d'aventures, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.
- Lire un mode d'emploi ou des instructions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.
- Lire un fait divers, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Chaque situation d'évaluation comprenait:

a) une mise en situation qui présentait aux élèves un projet de communication et leur proposait une intention de lecture;

b) un ou plusieurs discours à lire:

- le récit d'aventures "Par une nuit d'été" de Robert Soulières présenté sous la forme d'un livret de douze pages;
- le dépliant "Canot-camping et pleine nature" publié par la Fédération québécoise du canot-camping, à titre de mode d'emploi ou d'instructions;
- cinq faits divers publiés dans des journaux québécois;

c) un ensemble de tâches ou de questions reliées au projet initial. Les questions touchaient les différents aspects des objectifs terminaux prescrits dans le programme (situation de communication, fonctionnement des discours et

---

1. Les tests de compréhension écrite sont disponibles via la Banque d'instruments de mesure (BIM). Ils sont classés sous le programme SFRA2A (secondaire, français, 2e année), dans la catégorie "Autres instruments" et portent les numéros 05, 06 et 07.

fonctionnement de la langue), de même que les niveaux de compréhension (lecture explicite, implicite et critique). Différents types de questions étaient donnés aux élèves de telle sorte que, la plupart du temps, ils devaient écrire leur réponse et même la justifier.

2.2 Les résultats

a) dans l'ensemble

D'une façon générale, pour chaque test, l'analyse des résultats a révélé les faits suivants:

- il n'y avait pas de différence importante entre le taux de réussite aux questions qui touchaient chacune des grandes rubriques du programme: situation de communication, fonctionnement des discours et fonctionnement de la langue;

- les questions qui ont fait appel à un niveau de lecture implicite ont été moins bien réussies que celles qui relevaient de la lecture explicite. Par exemple, dans le cas du test sur le récit d'aventures, la majorité des questions qui ont un pourcentage de réussite inférieur à 70% (entre 20% et 58%), faisaient appel à un niveau de lecture implicite;

- un fort pourcentage d'élèves ont éprouvé des difficultés à:

  . formuler des réponses précises,
  . justifier leurs réponses,
  . considérer deux aspects d'une question en même temps;

- les élèves consultaient peu le dictionnaire pour comprendre un texte ou des questions proposées.

b) pour chacun des tests

Aux conclusions générales énoncées ci-dessus s'ajoutent des observations propres à chaque test.

Lire un récit d'aventures....

Quelques aspects de l'habileté à lire ont été mieux réussis:

- la majorité des élèves ont bien saisi l'articulation du récit et ils ont été capables de se représenter l'univers fictif créé par l'auteur; par exemple, ils ont su identifier les éléments menaçants et les moyens de s'en sortir; ils ont pu trouver les comédiens nécessaires pour faire le film, leur habillement, leur âge, leur caractère, les lieux, etc.

- plus de 70% des élèves n'ont pas éprouvé de difficulté avec les dialogues: ils étaient capables de trouver une réplique pertinente et d'identifier qui la prononçait;

- les élèves ont eu un taux moyen de réussite de 73,77% pour les trois questions concernant le lexique tout en ayant droit au dictionnaire.

En outre, les observations faites sur la difficulté que les élèves ont éprouvée à répondre à diverses questions montrent que:

- sur six questions qui demandaient aux élèves de justifier leur réponse, quatre d'entre elles ont eu un taux de réussite inférieur à 60%, ce qui nous permet de conclure que les élèves éprouvent de la difficulté à justifier leurs réponses et à trouver des indices précis du texte qui sous-tendent leurs affirmations; de plus, en moyenne 8% des élèves n'ont pas répondu à ce type de questions;

  Quelques questions à titre d'exemple:

  . Est-ce que le metteur ou la metteuse en scène devra faire jouer à un comédien le rôle de Robert Soulières? Pourquoi?

  . Quelle raison t'a permis de choisir une rive plutôt que l'autre?

  . Donne au moins un indice que le texte fournit sur le temps qu'il fait.

- beaucoup d'élèves ont semblé avoir de la difficulté à répondre à des questions qui leur demandaient de faire un cheminement avant d'arriver à la réponse; Ex.: "Combien de temps durera toute l'action du film?"

- les questions à plusieurs volets ont permis de vérifier que les élèves ne fournissaient pas des réponses cohérentes entre elles; le questionnement proposé ne les amenait pas à pousser leur objectivation au point de modifier une réponse antérieure;

- les élèves n'ont pas considéré les liens qui existent entre les éléments de leurs réponses; par exemple, lorsqu'ils devaient donner trois lieux, cinq éléments de décor ou trois qualités, un fort pourcentage d'élèves ont souvent fourni des réponses synonymes ou équivalentes; ils n'ont pas semblé avoir objectivé leurs réponses;

- plusieurs élèves ont manqué de vocabulaire précis pour exprimer certaines réalités; un sentiment de peur a été formulé en termes d'"inconfiance", de "non rassuration", de "non confiance", de "non confort";

- lorsque le réel traité était près du vécu des élèves, certains ont eu tendance à répondre d'après leur expérience et non d'après les informations contenues dans le texte;

- les élèves semblent avoir eu de la difficulté à comprendre certaines questions en raison du vocabulaire utilisé (Ex.: éléments naturels, caractéristiques physiques, événement); celui-ci n'était peut-être pas familier à la majorité d'entre eux.

Lire un mode d'emploi....

Les élèves ont eu quelques problèmes à répondre au type de questionnaire présenté avec le mode d'emploi. A titre d'exemple, mentionnons que:

- les élèves ont éprouvé de la difficulté à formuler des réponses précises et à justifier leurs réponses; Ex.:"Eric veut que nous installions nos tentes solidement et que nous revenions dormir tous les soirs au même endroit. Es-tu d'accord? Pourquoi?"

- les élèves ont eu tendance à répondre en utilisant leur connaissance du réel plutôt que les informations fournies dans le texte; Ex.: "Dis-nous si la Fédération du canot-camping voit des avantages ou des inconvénients à l'utilisation des sacs de plastique et pour quelles raisons?"

- les élèves ne semblaient pas habitués à traiter les informations fournies dans un texte pour résoudre des problèmes; Ex.: "Sébastien pense que si les terrains aménagés sont occupés, nous devrons choisir un emplacement près d'une rive escarpée et rocheuse. Es-tu d'accord? Pourquoi?"

- les élèves avaient de la difficulté à prendre en considération deux éléments en même temps pour sélectionner des informations.

Un pourcentage appréciable d'élèves n'ont pas terminé le test. Il est probable qu'ils se sont imposé une lecture mot à mot du texte alors que l'emploi des titres et des sous-titres facilitait grandement le travail demandé.

Lire un fait divers....

D'abord, deux aspects positifs concernant la lecture du fait divers sont à signaler:

- la majorité des élèves ont été capables d'identifier les principaux faits rapportés; Ex.: Les réponses pour préparer une interview; une accusation, qui la porte et contre qui; un geste insolite;

- quelques questions se rapportant à l'intention de communication et aux rapports émetteur/récepteur/référent ont été mieux réussies par les élèves qui avaient suivi le nouveau programme. Ex.: "Kobalenko est-il l'auteur de cet article? Donne une raison qui explique ta réponse"; "Dans quelle intention ce texte a-t-il été écrit?".

Par contre, beaucoup d'élèves ont éprouvé des difficultés à:

- donner des réponses précises; Ex.: "Qu'est-ce que le Labrador et la Sibérie ont en commun?"

- formuler des phrases qui justifiaient leurs réponses;

- tenir compte du fonctionnement de la langue lorsqu'ils lisaient; ils ont semblé comprendre en partie le fonctionnement de la langue mais ils ont difficilement mis en relation le lexique et la syntaxe avec l'intention de communication. Ex.: "Un indice de temps, un de lieu et un autre de manière rendent ce fait particulièrement bizarre. Quels sont-ils?"

Contrairement aux deux autres tests de lecture, le référent des faits divers n'était pas familier aux élèves. Ceux-ci n'ont pas répondu d'après leurs connaissances ou leur expérience, ce qui a représenté un avantage au plan de la correction.

2.3 Quelques pistes d'intervention pédagogique

Aimer lire et lire souvent

Les analyses ont révélé que le goût de lire était un bon indicateur du résultat global de l'élève. Les élèves qui aiment lire devraient conserver cet intérêt et même l'augmenter. Les enseignantes et les enseignants pourront entreprendre certaines actions afin de développer chez l'ensemble des élèves le goût pour la lecture. À ce sujet les enseignantes et les enseignants de même que les personnes responsables de la bibliothèque pourraient:

- proposer aux élèves des livres qui correspondent à leurs intérêts et à leur niveau d'habileté à lire de façon à les amener à lire différents types de livres ou de revues, simplement pour le plaisir ou pour répondre à des besoins spécifiques;

- organiser des événements autour du livre: participation au palmarès sur les livres[1],rencontres auteur/lecteurs, visites de salons du livre, expositions, critiques de livres, etc;

- proposer aux élèves des projets de lecture[2] visant à:

  . promouvoir la lecture,
  . connaître et faire connaître les livres,
  . discuter, commenter, critiquer les livres,
  . s'informer par les livres,
  . imaginer à partir des livres.

---

1. Les élèves sont invités à participer au concours organisé par Communication-Jeunesse visant à faire identifier par les élèves les meilleurs livres au palmarès. Pour plus d'informations, consulter le numéro 39 de Vie Pédagogique ou téléphoner à Communication-Jeunesse (514)524-2300.

2. Un guide pédagogique en littérature à l'intention des enseignantes et des enseignants du secondaire est en préparation. De multiples projets de lecture seront suggérés de même que des bibliographies sélectives.

Des lectures plus fréquentes et plus diversifiées développeront sans aucun doute l'habileté globale des élèves à lire.

Faire des tâches diversifiées

Dans tous les tests, les élèves répondaient moins bien aux questions de lecture implicite et ils éprouvaient des difficultés à répondre à certaines questions. Pour améliorer cette situation, les enseignantes et les enseignants devraient d'une part, présenter aux élèves des textes de niveaux de difficulté variés et leur proposer des tâches qui les obligent à aller chercher le contenu implicite du texte. D'autre part, ils devraient proposer régulièrement des questionnements où les élèves doivent:

- justifier leurs réponses en s'appuyant sur des éléments précis du texte;
- donner des réponses claires et précises;
- traiter les informations contenues dans un texte afin de résoudre un problème, trouver une information, vérifier une hypothèse, etc.;
- considérer plus d'un élément à la fois;
- confronter leurs connaissances du réel ou celles tirées de leur expérience avec les informations fournies dans un texte;
- se donner une méthode de travail pour accomplir une tâche globale;
- vérifier les diverses réponses qu'ils fournissent à un test pour qu'elles soient plus cohérentes;
- etc.

Bien lire et bien écrire

Certaines des suggestions énumérées se rapprochent de l'habileté à écrire. À la lecture de plusieurs copies d'élèves, il a été possible de constater que des faiblesses au plan de l'organisation de la phrase et de la précision du vocabulaire rendaient bien difficile la correction. Ces aspects ne peuvent toutefois pas être ignorés. Certains élèves ne semblaient pas avoir le "souci de l'écrit" lorsqu'ils répondaient aux questions. La syntaxe de la phrase et l'orthographe laissaient souvent à désirer. Le respect des contraintes du code écrit n'a pas été considéré lors de la correction mais il y a lieu de se demander si cette façon de faire ne devrait pas être sérieusement remise en question.

3. D'AUTRES ANALYSES

Des analyses de régression multiple[1] ont été effectuées et elles ont démontré qu'il y avait des différences significatives entre les différents groupes reliés aux variables nomimales retenues: le sexe, la région administrative, le groupe socio-économique et le type d'établissement. Cependant, les raisons de ces différences n'ont pu être expliquées dans le cadre de la présente étude.

Ces analyses complémentaires ont aussi permis d'identifier des variables qui contribuaient le plus souvent à expliquer le résultat global au test. Ces variables sont la perception des élèves quant à la difficulté du test, l'intérêt des élèves pour la lecture d'un texte plus ou moins complexe, la consultation du dictionnaire (pour les tests de compréhension) et le goût des élèves pour la lecture et l'écriture.

---

1. L'analyse de régression permet d'établir la meilleure relation de type linéaire existant entre une variable dépendante (le résultat global à un test) et un certain nombre de variables indépendantes (Ex.: le goût de lire ou d'écrire, le nombre de discours lus ou écrits, la difficulté du test, l'intérêt pour le texte, la consultation du dictionnaire, etc.). L'analyse de régression est dite multiple dans le cas de plusieurs variables indépendantes.

4. DES ACTIONS À ENTREPRENDRE

Les résultats de la présente étude ont vivement intéressé le ministère de l'Éducation. Ainsi, il étudie présentement un ensemble de mesures visant l'amélioration du français écrit; entre autres, il envisage une épreuve de français écrit administrée à tous les élèves de 5e secondaire dans le cadre de la sanction des études; la définition des exigences minimales pour les élèves de 6e primaire et de 5e secondaire; la mise en place d'une politique d'aménagement linguistique; l'instauration d'un concours d'excellence touchant les élèves du primaire et du secondaire; la réalisation de documents audio-visuels à caractère publicitaire et pédagogique concernant la fierté de la langue; la préparation d'activités de perfectionnement en enseignement et en évaluation du français.

Le Ministère veut ainsi apporter un appui aux organismes scolaires qui ont déjà engagé des actions concernant la qualité du français. Aux autres, il rappelle l'article 2 du régime pédagogique relatif à la qualité de la langue d'enseignement:

> "La commission scolaire doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue d'enseignement écrite et parlée soit le souci de tout enseignant quelle que soit la matière enseignée et de toute autre personne travaillant en éducation scolaire."[1]

Chaque milieu scolaire est donc responsable de la qualité du français et de la mise en oeuvre de stratégies ou de mesures spéciales visant son amélioration.

---

1. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981, page 15.

CONCLUSION

Les résultats et les conclusions présentés ont permis de tracer un portrait sommaire de l'habileté à écrire et à lire des élèves de 2e secondaire. Ils font aussi surgir de nombreuses questions quant aux apprentissages des élèves en compréhension et en production écrites; entre autres:

- en production écrite, les faiblesses observées au niveau du fonctionnement de la langue sont-elles dues à un manque de connaissances, à des automatismes peu développés ou à des pratiques insuffisantes?
- les élèves savent-ils consulter les outils de référence qui sont mis à leur disposition pour lire et pour écrire?
- les élèves sont-ils conscients de l'usage qu'ils font de la langue et de l'utilité d'une langue correcte?
- la longueur des textes proposés habituellement à lire aux élèves influence-t-elle de façon significative leurs résultats?
- de quelle façon les types de textes et les modes de questionnement influencent-ils la compréhension écrite?

D'une façon générale, il faut admettre qu'il n'y a pas de consensus social face à ce qu'une enseignante ou un enseignant est en droit d'attendre d'un élève de 2e secondaire et ce, tant en lecture qu'en écriture. Même si les nouveaux programmes de français ont rendu plus précis les objectifs d'apprentissage, ils n'établissent pas clairement ce qui distingue la performance d'un élève de 1re ou de 2e secondaire. Comme il en va de même pour les programmes du primaire et de la fin du secondaire, il faudra poursuivre la recherche et susciter les discussions afin que s'établisse un consensus social partagé par les enseignantes et les enseignants et connu de tous les élèves.

Puisque le programme de 2e secondaire était d'application obligatoire seulement depuis septembre 1983 et compte tenu du cheminement des élèves depuis le primaire, les résultats obtenus ne peuvent pas lui être attribués. Ils seraient plutôt le reflet de l'enseignement du français depuis cinq ou dix ans.

Malgré cela, il est évident que les élèves de 2e secondaire doivent parfaire leur apprentissage de la langue. Les projets de communication nombreux, signifiants et variés que leur proposeront leurs professeurs de français de même que l'intérêt que tout le personnel enseignant et non enseignant manifestera envers une langue de qualité contribueront sans aucun doute à augmenter leur motivation pour le français et à développer leurs habiletés langagières ... jusqu'à l'excellence.

ANNEXE 1

Grille de correction du test de production écrite et résultats de mai 1984

	Critères et description	Échelle quantitative	Points	Fréquences* %	Moyennes ramenées sur 100	
SITUATION DE COMMUNICATION	**Univers fictif**					
	1. L'élève a créé des personnages.	A) oui B) non	1 0	95,61 0,98		
	2. L'élève a créé des lieux.	A) oui B) non	1 0	86,83 9,51	90,33	
	3. L'élève a créé des objets.	A) oui B) non	1 0	92,44 4,15		
	4. L'élève a créé des événements.	A) deux et plus B) un C) aucun	3 1 0	85,37 10,98 0,24		
	Situation menaçante					82,11
	5. L'élève a imaginé une situation menaçante, un danger.	A) oui B) non	3 0	94,63 2,20		
	6. Le danger est assez fort, important pour influencer le récit.	A) oui B) non	2 0	90,49 6,10	91,42	
	7. L'élève a créé un ou plusieurs moyens de se sortir des situations menaçantes ou dangereuses.	A) oui B) non	2 0	87,56 9,27		
	Caractérisation					
	8. L'élève a caractérisé les personnages, les lieux ou les objets qui avaient une incidence sur le déroulement de l'action.	A) tous B) la plupart C) quelques-uns D) aucun	5 3 1 0	24,88 50,49 20,00 1,22	59,20	
FONCTIONNEMENT DU DISCOURS	**Indices de temps**					
	9. L'élève a utilisé les indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	4 3 1 0	44,88 38,05 13,90 0,00	74,62	
	10. L'élève a utilisé adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son récit.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	4 3 1 0	30,24 50,73 16,10 0,24		73,30
	Paragraphes					
	11. L'élève marque les étapes de son récit à l'aide de paragraphes.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	4 3 1 0	52,93 20,00 11,22 13,17	70,75	

	Critères et description	Échelle quantitative	Points	Fréquences* %	Moyennes ramenées sur 100	
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	**Lexique**					
	12. Le vocabulaire utilisé est correct (les mots respectent le sens reconnu par l'usage), riche, varié et précis.	A) la plupart du temps	3	9,02	65,33	
		B) souvent	2	82,20		
		C) rarement	1	4,88		
		D) jamais	0	0,00		
	Syntaxe					
	13. L'élève fait des liens entre les phrases de son récit : il utilise correctement la juxtaposition et la coordination.	A) la plupart du temps	3	36,10		
		B) souvent	2	37,56		
		C) rarement	1	18,29		
		D) jamais	0	4,63		
	14. Les référents sont clairement identifiables. (pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs ; les adjectifs possessifs et démonstratifs)	A) la plupart du temps	3	63,41	66,88	
		B) souvent	2	22,68		
		C) rarement	1	9,51		
		D) jamais	0	0,73		
	15. L'élève utilise adéquatement la ponctuation prévue au programme.	A) la plupart du temps	3	19,76		
		B) souvent	2	33,66		
		C) rarement	1	28,54		
		D) jamais	0	13,90		
	Orthographe d'usage					55,30
	16. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs différentes)	3	36,10		
		B) souvent (3-5 erreurs différentes)	2	29,76	60,60	
		C) rarement (6-8 erreurs différentes)	1	14,15		
		D) très rarement (9 erreurs différentes et plus)	0	16,83		
	Orthographe grammaticale					
	17. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs)	5	3,41		
		B) souvent (3-5 erreurs)	4	12,20	25,20	
		C) rarement (6-8 erreurs)	3	12,93		
		D) très rarement (9-11 erreurs)	2	10,73		
		E) presque jamais (12 erreurs et plus)	0	58,05		

* Pourcentage d'élèves se situant à chacun des points de l'échelle.

À chacun des blocs de fréquences, il faut ajouter environ 3% d'élèves qui n'ont pas terminé le travail ou dont la copie était illisible. Par contre, le calcul des moyennes en tient compte en leur donnant la note zéro.

Pour le test entier : 69,28

ANNEXE 2

ANALYSE DES ERREURS RELATIVES À L'ORTHOGRAPHE, À LA GRAMMAIRE, À LA SYNTAXE, AU LEXIQUE ET À LA SÉMANTIQUE

À partir d'une grille largement inspirée des travaux de Conrad Bureau[1], l'analyse des résultats a révélé que les élèves faisaient en moyenne 50,7 erreurs dans un texte qui comportait en moyenne 317 mots. En moyenne les élèves écrivent correctement 84% des mots qu'ils écrivent ou ils font une erreur à tous les six mots. A chacun et à chacune de choisir sa voie d'interprétation.

Les tableaux qui suivent présentent la répartition des erreurs dans les diverses catégories et sous-catégories. Un examen attentif de ces résultats pourra fournir aux enseignantes et aux enseignants des balises pour orienter leur travail auprès des élèves. Ceux-ci pourraient eux-mêmes, à l'aide de ces sous-catégories, améliorer la qualité de leur objectivation dans le but de réduire au minimum leurs erreurs les plus fréquentes. La description des catégories de même que des exemples qui s'y rattachent se trouve au chapitre 4 du rapport détaillé[2].

---

1. Conrad Bureau, Le français écrit au secondaire, Québec, Documentation du Conseil de la langue française numéro 19, 1985, 136 pages.

2. Lise Ouellet, Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, Direction générale de l'évaluation, octobre 1985, 180 pages.

1. Le nombre total d'erreurs par catégorie et pour l'ensemble

TABLEAU 1 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par catégorie et pour le total (404 élèves)

Catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total des erreurs
60. SYNTAXE: ponctuation	14,27	11,44	12,78	0	116	28,12
20. GRAMMAIRE: emploi et accord du verbe, conjugaison	12,91	10,46	11,30	0	91	25,44
10. ORTHOGRAPHE D'USAGE	8,72	6,67	6,99	0	41	17,19
30. GRAMMAIRE: accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant	6,96	5,55	6,92	0	74	13,72
50. SYNTAXE: ordre et emploi des mots	3,64	2,61	3,62	0	27	7,17
40. GRAMMAIRE: homophones	3,22	2,18	3,41	0	19	6,35
72. SÉMANTIQUE: impropriétés semantiques	0,95	0,55	1,27	0	7	1,87
71. LEXIQUE: anglicismes	0,07	0,03	0,41	0	6	0,14
TOTAL	50,74	43,90	31,88	2	189	100,00

Si nous regroupons les catégories appelées traditionnellement "fautes d'orthographe" c'est-à-dire "grammaire" (verbes, accords, homophones) et "orthographe d'usage", nous constatons que ces erreurs représentent les trois cinquièmes de toutes les erreurs.

2. La répartition des erreurs par sous-catégorie

a) orthographe d'usage

TABLEAU 2 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie ORTHOGRAPHE D'USAGE présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
OR 11 GRAPHÈME	6,79	5,26	5,74	0	38	77,87
OR 13 LIAISON ÉCRITE: apostrophe, trait d'union	0,90	0,44	1,33	0	7	10,32
OR 12 MAJUSCULE: nom commun, adjectif, nom propre	0,54	0,17	1,27	0	9	6,19
OR 14 LANGAGE ORAL: mauvaise influence de l'oral	0,28	0,13	0,62	0	4	3,21
OR 15 AUTRES: signes mathématiques, phonème oral	0,21	0,07	0,78	0	8	2,41
TOTAL	8,72					100,00

b) grammaire: verbe

TABLEAU 3 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (verbe) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
GR 24 ACCORD DU VERBE	5,52	4,11	6,73	0	76	42,76
GR 23 ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ	2,97	1,78	5,59	0	70	23,00
GR 21 EMPLOI DES TEMPS	1,84	0,94	2,67	0	20	14,25
GR 22 EMPLOI DES MODES	1,47	0,87	1,85	0	9	11,39
GR 26 BARBARISME DE CONJUGAISON	0,80	0,34	1,37	0	9	6,20
GR 25 EMPLOI DE L'AUXI-liaire	0,31	0,12	0,79	0	6	2,40
TOTAL	12,91					100,00

c) grammaire: accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant

TABLEAU 4 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (noms, adjectifs, pronoms, déterminants) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
GR 31 ACCORD DU NOM	2,78	1,77	4,01	0	50	39,94
GR 38 ACCORD DU DÉ-TERMINANT	1,50	1,16	1,56	0	8	21,55
GR 34 ACCORD DE L'ADJECTIF	1,48	1,04	1,69	0	9	21,27
GR 36 ACCORD DU PRONOM	1,20	0,54	3,48	0	60	17,24
TOTAL	6,96					100,00

d) grammaire: homophones

TABLEAU 5 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (homophones) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
HOM 40 A/À	1,04	0,43	1,64	0	9	32,30
HOM 41 SE/CE	0,46	0,24	0,78	0	4	14,29
HOM 42 SES/CES/C'EST/ S'EST/SAIT	0,43	0,22	0,76	0	4	13,35
HOM 49 AUTRES HOMOPHONES: peut/peu/peux; sans/s'en; etc.	0,43	0,20	0,83	0	5	13,35
HOM 44 ON/ONT	0,28	0,10	0,88	0	9	8,70
HOM 47 LA/LÀ/L'A	0,17	0,06	0,68	0	9	5,28
HOM 48 OU/OÙ	0,17	0,09	0,43	0	2	5,28
HOM 45 SON/SONT	0,09	0,04	0,32	0	2	2,80
HOM 43 MES/MAIS/MET/METS	0,08	0,02	0,43	0	5	2,48
HOM 46 ÇA/SA	0,07	0,03	0,31	0	2	2,17
TOTAL	3,22					100,00

e) syntaxe: ordre et emploi des mots

TABLEAU 6 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ordre et emploi des mots) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
SYN 51 ABSENCE D'UN ÉLÉMENT	1,05	0,61	1,53	0	9	28,85
SYN 54 EMPLOI DE LA PRÉPOSITION	0,69	0,35	1,10	0	9	18,96
SYN 53 EMPLOI DU SUBSTITUT	0,56	0,27	0,99	0	7	15,38
SYN 52 ORDRE DES MOTS	0,51	0,26	0,94	0	8	14,01
SYN 56 EMPLOI DE L'ADVERBE	0,49	0,23	0,90	0	6	13,46
SYN 55 EMPLOI DE LA CONJONCTION	0,34	0,15	0,75	0	6	9,34
TOTAL	3,64					100,00

f) syntaxe: ponctuation

TABLEAU 7 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ponctuation) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
PON 63 VIRGULE	6,42	5,14	5,84	0	60	44,99
PON 62 POINT	3,25	1,82	4,45	0	40	22,78
PON 67 GUILLEMETS	1,71	0,37	4,85	0	76	11,98
PON 61 MAJUSCULE	1,00	0,31	2,07	0	20	7,01
PON 66 DEUX-POINTS	0,91	0,32	1,63	0	9	6,38
PON 64 POINT D'INTERROGATION	0,50	0,18	1,14	0	8	3,50
PON 65 POINT D'EXCLAMATION	0,25	0,10	0,75	0	8	1,75
PON 68 TIRET	0,16	0,04	0,80	0	9	1,12
PON 69 AUTRES SIGNES: ; ( ) ...	0,07	0,03	0,29	0	2	0,49
TOTAL	14,27					100,00

Les résultats obtenus vont dans le même sens que ceux de l'étude de Bureau. Comme cette étude touchait tout le secondaire, il est pensable que les résultats présentés ici seraient applicables aux élèves de tout le secondaire, en ce sens que leurs erreurs se répartiraient de la même façon dans les différentes catégories.

Les enseignantes et les enseignants consulteront avec profit l'ouvrage de Bureau qui décrit les implications pédagogiques des résultats recueillis et fournit des propositions concrètes pour l'amélioration du français écrit.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-7505-01